



UnB

| CEAM

Centro de Estudos  
Avançados Multidisciplinares

## ARTIGO

**“SIM, SENHOR!”: disciplinamento nos colégios cívico-militares, silenciamento e negação de direitos de crianças e adolescentes**

Aluna: Perla Ribeiro – Mat.: 2019/0022264  
Orientadora: Patrícia Cristina Pinheiro



**“SIM, SENHOR!”: disciplinamento nos colégios cívico-militares, silenciamento e negação de direitos de crianças e adolescentes.**

Perla Ribeiro

## RESUMO

O presente artigo aborda como o processo de militarização das escolas públicas no Distrito Federal negligencia a legislação sobre a qual deveria se erguer qualquer outra normativa que verse sobre políticas e ações voltadas a crianças e adolescentes. Assim, por meio da análise de artigos específicos do regulamento e dos regimentos adotados pelos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal - CCMDf, que giram sobretudo em torno da disciplina como um meio e um fim a ser alcançado, este trabalho procura demonstrar que os princípios que regem a Convenção sobre os Direitos da Criança, e, por conseguinte, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente são violados naqueles regulamentos e regimentos. Não obstante o eixo sobre o qual gravita o modelo dos CCMDf (a disciplina), a militarização das escolas recupera e dá nova aplicação às práticas correcionais existentes à época em que vigia o antigo código de menores. A partir dessa análise comparativa descobrimos que a militarização das escolas é incompatível com a legislação relativa à infância e a adolescência vigente no país e com um sistema de educação universal que visa a emancipação e a formação para a cidadania, porque silencia e nega direitos de crianças e adolescentes, operando, assim, um verdadeiro retrocesso no que diz respeito às conquistas de direitos humanos de crianças e adolescentes no país.

**Palavras-chave:** Escola cívico-miliar. Direitos de crianças e adolescentes. Disciplinamento. Negação de direitos.

## ABSTRACT

This article addresses how the process of militarization of public schools in the Federal District neglects the legislation on which any other legislation should be built regarding policies and actions aimed at children and adolescents. Thus, through the analysis of specific articles in the regulations and regiment adopted by the Civic-Military Colleges of the Federal District (CCMDf), which mainly revolve around discipline as a means and an end to be achieved, this work seeks to demonstrate that the principles governing the Convention on the Rights of the Child, and therefore the Federal Constitution and the Statute of the Child and Adolescent, are violated in those regulations and regiment. Despite the axis on which the CCMDf model (the discipline) is based, the militarization of schools recovers and gives new application to the correctional practices that existed at the time when the old code of minors was in force. From this comparative analysis we discover that the militarization of schools is incompatible with the legislation on children and adolescents in force in the country and with a system of universal education that aims at emancipation and training for citizenship, because it silences and denies the rights of children and adolescents, thus operating a real step backwards in terms of the human rights achievements of children and adolescents in the country.

**Keywords:** Civic-military school. Rights of children and adolescents. Disciplining. Denial of rights.

## INTRODUÇÃO

A infância e a adolescência – tais como concebidas atualmente no ocidente – tiveram ao longo do último século um importante reconhecimento enquanto categorias sociais detentoras de direitos. A doutrina da Proteção Integral, concebida a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança e tendo nesta o seu marco referencial, reconhece pela primeira vez na história as crianças e os adolescentes enquanto sujeitos de direitos, que gozam de proteção devido à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Ao aderir a esta nova compreensão, o Brasil buscou romper com o modelo tutelar, correccional, repressor e assistencialista da doutrina da situação irregular vigente no país por muitos anos. Assim, a Doutrina da Proteção Integral constituiu um novo paradigma para a infância e a adolescência ao concebê-las como sujeitos de direitos

No entanto, passados 30 anos da promulgação da Constituição Cidadã, ainda encontramos no Brasil violações dos direitos humanos de crianças e adolescentes, não só pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais, mas também pela prevalência da visão tutelar, assistencialista e repressora na implementação das políticas públicas destinadas àquele público, pois sob o manto da “proteção” muitas violações têm sido provocadas em nosso país.

A disputa política pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes se trava na atuação cotidiana de nossa sociedade, exigindo para além da sua formalidade institucional, movida por regras e princípios, a luta política de diferentes atores, inclusive de crianças e adolescentes, para a sua consagração.

Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo explicitar de que maneira a militarização das escolas públicas do Distrito Federal, por meio da implementação do Programa de Escolas Cívico-Militares, confronta-se diretamente com a construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência pautadas na Doutrina da Proteção Integral.

A implementação de tal modelo de gestão se inicia no Distrito Federal em 2019, por meio de ação conjunta entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública, e prevê a transformação de unidades de ensino da rede pública em Colégios Cívico-Militares.

Este processo de militarização das escolas públicas, levado a efeito na esteira de outras experiências já consolidadas no país e *pari passu* com a política educacional do Governo Federal, tem sido avaliado sob diversos matizes. Entendendo que todo o resultado desejado pelas políticas educacionais visam, majoritariamente, atingir crianças e adolescentes, que estes são sujeitos de direitos e que o princípio da prioridade absoluta é o alicerce que deve sustentar

todas as políticas que lhes são destinadas, neste trabalho interessa-nos saber em que medida o projeto de militarização de escolas é dissonante dos princípios que estabelecem os direitos de crianças e adolescentes. Assim, nossa hipótese é de que a militarização das escolas, da forma como foi engendrada no Distrito Federal, nega direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes.

Para comprovar nossa hipótese, partimos do pressuposto de que a regulamentação dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – CCMDf é o fundamento mesmo que orienta a prática escolar. Com isso, lançamos mão da documentação que constitui a regulamentação dos CCMDf e descrevemos, especificamente, aqueles pontos voltados ao disciplinamento dos alunos e confrontamos, individualmente ou em conjunto, com os princípios que regem a Convenção sobre os Direitos das Crianças e com outros códigos legais vigentes no país.

Partindo desse *locus*, este trabalho procura mostrar como o processo de militarização das escolas concentra-se antes num processo de disciplinamento de crianças e adolescentes, aproximando-se de modelos correcionais, do que de um processo de educação emancipadora. E à medida que tal projeto é posto em prática, ele distancia-se dos princípios que regem a Convenção sobre Direitos da Criança, portanto, das normativas nacionais e internacionais que regem os direitos humanos de crianças e adolescentes, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Para empreender tal análise, apresentaremos de forma sucinta a estruturação dos direitos de crianças e adolescentes até a sua consolidação na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, destacando os princípios que lhes deram substância; em seguida, faremos um recorte no conjunto de regimento das escolas militares do Distrito Federal, focando sobretudo as normas que dizem respeito à conduta do corpo discente. A partir desses dois parâmetros é que vamos estabelecer a análise proposta para este trabalho, mostrando as contradições internas do projeto e do regimento que lhe dá suporte, bem como correlacionando-os criticamente com os princípios dos direitos de crianças e adolescentes e recorrendo, no que couber, a aporte teórico diverso.

Com isso, além de apontar a centralidade do disciplinamento e o seu distanciamento da legislação que deveria orientar qualquer política voltada para crianças e adolescentes, o objetivo é demonstrar que o projeto de militarização das escolas públicas promove o silenciamento e a negação de direitos de crianças e adolescentes, o que deve ser diuturnamente combatido por todos.

## 1 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) E A CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

No Brasil, a compreensão da infância e da adolescência é marcada pela construção social, cultural, política e econômica que permeia a formação da sociedade brasileira, incluindo aí a influência que o sistema escravagista exerceu sobre aquelas construções e, portanto, também sobre a forma como crianças e adolescentes são vistos. De acordo com Eva Faleiros (2011), a desvalorização da infância negra estava intrinsecamente ligada à sua pouca ou nenhuma capacidade de produção e de gerar lucros para a elite brasileira da época. Estas crianças eram vistas exclusivamente como mercadorias, e sua sobrevivência dependia do seu valor para o mercado. Por seu turno, o abandono dessas crianças expunha a contradição do sistema, do ponto de vista moral/cultural e econômico, sendo importante legitimar o seu não valor social, por serem negras, mulatas e/ou ilegítimas, representavam uma ameaça e, portanto, precisavam ser disciplinadas e controladas, ao mesmo tempo em que eram designadas para o trabalho e exploração de sua mão de obra (FALEIROS, 2011).

Estas dimensões que estruturaram e moldaram a sociedade brasileira ao longo dos séculos podem ser sentidas até hoje quando analisamos as características da população infanto-juvenil que compõem os quadros do trabalho infantil, do sistema socioeducativo, da falta de escolarização, da evasão escolar, do analfabetismo, do abandono e da letalidade, pois como explicita a autora:

O peso desta história até hoje nos pesa. Ao crioulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao *menor*, não resta senão vender muito cedo a sua força de trabalho, não resta senão uma “infância-curta”, pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia. (FALEIROS, 2011, p.222).

Essa contradição mostra que aquelas crianças e adolescentes eram tratados como um problema social e de segurança pública, na mesma medida em que lhes atribuía a responsabilidade pelas condições de vida a que estavam submetidos, daí necessitarem de um modelo correccional e disciplinador das suas condutas. Este pensamento deu origem aos códigos de menores, que vigoraram desde o século XIX, e cujas práticas perduram até hoje no imaginário social brasileiro, mesmo com o advento do ECA.

O Código de menores de 1979, por exemplo, apesar das perspectivas humanistas desencadeadas pela Declaração dos Direitos da Criança e da evolução dos estudos sobre o desenvolvimento da infância, enfatiza a repressão das situações de delinquência e as reafirma

como um “Problema de Segurança Nacional”. Segundo Irene Rizzine “a Lei nº 6.697/79 [...] refletia a fidelidade dos Juízes de Menores à velha lei de Melo Mattos, adaptando-a aos novos tempos” (1995, p. 157). Tal documento institui o conceito de menor em situação irregular, cuja abrangência alcançava crianças e adolescentes que se encontravam fora da situação dita como “normal” pela sociedade. Tal qual a legislação que lhe antecedia, a concepção da proteção era entendida sob a ótica de uma estratégia da sociedade de se defender dos “criminosos em potencial”. Os “menores” eram, muitas vezes, afastados do convívio familiar e comunitário, internados em instituições especializadas, por força da tutela do Estado, para terem uma “vida digna”.

Após a implementação, o novo código recebeu críticas de diversos segmentos da sociedade brasileira. Apesar de ter mantido a idade penal em dezoito anos, conforme a tradição do direito penal brasileiro, e de ter revogado dispositivos da Lei de Segurança Nacional e do Código Penal Militar que permitiam a punição de menores de dezoito anos, ampliou os poderes da autoridade judiciária sobre crianças e adolescentes. Além disso, a rede de proteção ao menor, instituída pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - Funabem, tinha um caráter muito mais punitivo, coercitivo e disciplinador do que educativo.

Durante a década de 1980, a mudança da legislação foi impulsionada no Brasil por meio de um processo de mobilização e participação social, em consonância com o processo de redemocratização do país, e da articulação com a discussão internacional para a aprovação da Convenção sobre Direitos da Criança.

E é com base nos princípios da Convenção sobre Direitos da Criança que se estabeleceu a Doutrina da Proteção Integral, partindo da concepção de que todos os adolescentes e todas as crianças são sujeitos de direitos, e como tais devem ter os seus direitos individuais e coletivos garantidos, respeitando-se a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Tal doutrina pôde ser garantida a partir do princípio da prioridade absoluta, constante na Convenção sobre Direitos da Criança e recepcionado pelo art. 227 da Constituição Brasileira e reafirmado no art. 4º do ECA.

Essas formulações legais brasileiras condensaram diversas prescrições das Medidas Gerais de aplicação da Convenção sobre Direitos da Criança (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2017), as quais preconizavam que os sistemas nacionais de proteção ou sistema de garantias de direitos adotados pelos países signatários da Convenção, deveriam se constituir em torno de quatro princípios primordiais: 1) o direito ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, estas sendo detentoras de

direitos; 2) o princípio da igualdade e da não discriminação; 3) o princípio do interesse superior da criança e 4) a participação de crianças e adolescentes em todos os assuntos que afetam as suas vidas. Embora esses princípios pareçam claros, é preciso discorrer sinteticamente sobre eles, a fim de compreender, mais adiante, suas implicações no escopo deste trabalho.

Ao estabelecer que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, a Convenção reconhece inequivocamente que aqueles indivíduos são titulares de direitos que promovam sua sobrevivência e desenvolvimento pleno em todas as dimensões de suas vidas:

Assim, Crianças e Adolescentes são sujeitos plenos de direitos [...]. Hoje não são considerados nem como menores, nem incapazes, nem carentes, senão pessoas totais, seres humanos completos e com dignidade, possuidores de faculdades e potencialidades para o seu desenvolvimento, e titulares de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais que devem ser reconhecido só pelo fato de terem nascido (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2017, p.114, tradução nossa).

A fim de garantir o pleno desenvolvimento, são reconhecidas as necessidades específicas de cada fase de desenvolvimento da criança e do adolescente, assim como a capacidade para o exercício de seus direitos de forma autônoma. Disto deriva a ideia de autonomia progressiva, a partir da qual os Estados devem adaptar suas legislações, políticas e práticas, visando reconhecer e apoiar crianças e adolescentes ao exercício autônomo de seus direitos e tomadas de decisão (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2017).

O princípio da igualdade e da não discriminação constitui um dos pilares dos sistemas nacionais de proteção aos direitos humanos e são indispensáveis a qualquer país democrático. Estabelecer conjuntamente estes dois conceitos significa dizer que os Estados devem ser responsáveis não somente por criar condições de igualdade material e real para grupos que historicamente foram excluídos de direitos, bem como devem garantir que nenhum grupo seja discriminado pelas suas particularidades. Por conseguinte, a não discriminação deve ser compreendida de forma ampla, abarcando tanto as ações do Estado quanto a sua omissão no combate à não discriminação. Por isso a Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH, ao referir-se a Convenção sobre Direitos da Criança, entende que determinadas ações de Estado podem ser realizadas de forma diferente para cada grupo, pois “todos os países da região, sem exceção, têm brechas sociais profundas, e condições estruturais que favorecem as desigualdades, a exclusão social e a discriminação” (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2017, p. 120, tradução nossa), e por isso são necessárias medidas diferentes para grupos sociais distintos, a fim de que possam acessar seus direitos.

Já o princípio do interesse superior da criança deve ser aplicado em todas as dimensões que afetam a vida das crianças e dos adolescentes, o que significa dizer que as propostas legislativas, administrativas, judiciais, entre outras, devem ser regidas por aquele princípio. Disto deriva o direito à prioridade dos interesses de crianças e adolescentes naquelas matérias cujos conteúdos afetam suas vidas, tanto na esfera pública quanto na privada. Trata-se de um conceito dinâmico e deve ser avaliado adequadamente conforme o contexto (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2017).

Cabe ressaltar que o interesse superior da criança possui três dimensões significativas: é um direito substantivo, um princípio jurídico interpretativo e uma norma de procedimento. O direito substantivo representa que o interesse de toda a criança e adolescente tem que ser considerado prioridade diante dos distintos interesses estabelecidos na sociedade, na família, na comunidade etc. O princípio jurídico interpretativo significa que diante de várias interpretações jurídicas, a que se aproximar mais do interesse superior da criança deverá prevalecer sobre as demais. E por último, a norma de procedimento garante que o interesse superior da criança requeira medidas concretas na sua implementação, não cabendo sua aplicação de forma arbitrária ou subjetiva.

Este princípio está em perfeita consonância com a autonomia progressiva das crianças e adolescentes de tomar decisões que afetam suas vidas e a garantias de direitos:

Ao determinar o interesse superior da criança, deve se ter em conta as opiniões das crianças que serão afetadas, em consonância com a evolução de suas faculdades tomando-as em consideração em função de sua capacidade de compreensão e maturidade. À medida que a criança amadurece, suas opiniões deverão ter mais peso na avaliação de seus interesses. Se a decisão difere da opinião da criança, deve expor com clareza a razão pela qual a decisão foi tomada (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2017, p.135, tradução nossa).

Em consonância com o princípio anterior, resta abordar o direito que crianças e adolescentes têm de serem escutados, referendado pelo princípio da participação. Para a Convenção sobre Direitos da Criança, o direito a participação é um eixo central para a conformação dos sistemas de garantias de direitos dos países, e deve ser observado para a garantia dos demais direitos. Este direito deve ser exercido individual e coletivamente, ou seja, cada criança deve ser escutada individualmente, assim como devem ser garantidas as manifestações coletivas. Cabe ressaltar que tal participação deve ser significativa e investida de protagonismo, ou seja, deve garantir a crianças e adolescentes a possibilidade de se expressarem livremente e de serem escutadas por aqueles que tomam as decisões que afetam seus direitos,





seu desenvolvimento e o curso de suas vidas (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2017).

## **2 MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Ainda que, na prática, passados 30 anos de implementação do ECA, a participação de crianças e adolescentes não tenha sido totalmente levada a efeito, era de se esperar que houvesse um esforço no sentido de fazer valer a totalidade dos direitos previstos no estatuto. Entretanto, não é o que se tem observado. E para ilustrar uma parte desse silenciamento e negação de direitos, algumas políticas educacionais que vêm sendo implementadas no país são exemplares, em especial a militarização das escolas. Esse modelo escolar, já consolidado há algum tempo em algumas unidades federativas, ganhou fôlego após as eleições de 2018, tanto em âmbito nacional quanto estadual. E no Distrito Federal não foi diferente.

Em janeiro de 2019 – ainda durante o período das férias escolares – foi iniciado o processo de militarização das escolas públicas do Distrito Federal por meio de uma ação conjunta entre a Secretaria de Educação e a de Segurança Pública, cuja proposta, constante da Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019, estabelece como projeto piloto a gestão compartilhada de quatro escolas públicas entre as duas secretarias, ficando a pasta da Educação responsável pela gestão pedagógica, e a Polícia Militar responsável pela gestão administrativa e disciplinar. A escolha das escolas – cujas finalidades são educação de qualidade, construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário, enfrentamento da violência no ambiente escolar, promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania – levou em consideração critérios de vulnerabilidade social, índices de criminalidade, desenvolvimento humano e educação básica, embora não tenha apresentados estes critérios à época.

Em meados daquele mesmo ano (também durante o recesso escolar), o Governo do Distrito Federal - GDF estendeu o projeto para mais seis escolas. O processo foi acompanhado de muita polêmica, assim como no início do ano, sobretudo no que diz respeito à transparência e legalidade para a sua implementação. Consultada a comunidade escolar acerca do projeto, em duas das seis escolas o resultado obtido foi desfavorável à implementação – e o Sindicato dos Professores do Distrito Federal aponta suspeição na apuração em outras escolas (RICARDO, 2019) –, sendo que uma passou por nova consulta, a pedido dos pais dos alunos, obtendo-se assim um novo resultado, dessa vez favorável ao projeto; outra teve o resultado acatado, ainda assim sob os protestos do governador, que afirmou à época que a votação tinha “efeito apenas

consultivo e não vinculante” e que a área jurídica prepararia os pareceres para amparar a implementação (TAHAN; EUGÊNIA, 2019).

Em consonância com a instituição do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim, do Governo Federal, o GDF edita a Portaria Conjunta nº 9, de 12 de setembro de 2019, que revoga Portaria Conjunta nº 1 e transforma unidades escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal - CCMDF. No mês seguinte, a Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019, cria um conjunto de documentos que passam a estabelecer as regras de funcionamento das Escolas Militarizadas.

A Portaria Conjunta nº 09 estabeleceu as competências de cada uma das secretarias, ficando a gestão administrativa e pedagógica – incluído o cumprimento do projeto político pedagógico – a cargo da Educação, e as ações disciplinares, denominada gestão disciplinar-cidadã, a cargo da Segurança Pública e executada pela Polícia Militar do Distrito Federal - PMDF ou pelo Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal - CBMDF.

Ambas as gestões têm o mesmo nível hierárquico, sendo suas atividades realizadas de forma autônoma, independente e harmônica, buscando o apoio recíproco e pautando-se pela atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público, sem no entanto estarem as decisões de cada gestão condicionadas à aprovação da outra, devendo ser dado apenas conhecimento, conforme o art. 7º da referida Portaria.

No que concerne à adesão ao modelo de CCMDF, o art. 9º da Portaria Conjunta nº 09 prevê a realização de audiência pública, *de caráter consultivo*, para as escolas que desejarem aderir ao programa (DISTRITO FEDERAL, 2019a), sem, no entanto, especificar como se dará tal consulta, tampouco submete a gestão disciplinar-cidadã ao mesmo processo. Os arts. 11 e 12 da mesma portaria facultam aos alunos e professores, respectivamente, a transferência para outra unidade escolar da região, caso não aceitem as regras definidas pela gestão compartilhada. Aqui já se vê que o processo se aparta da possibilidade de escolha democrática pela comunidade escolar.

No Distrito Federal o sistema de ensino e a sua gestão democrática são regulamentados pela Lei nº 4.751, 07 de fevereiro de 2012, e tem suas bases referenciadas pelo inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, pelos arts. 3º e 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e pelo art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal - LODF. Tem por finalidade assegurar a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observando alguns princípios. Dos princípios elencados na legislação, a participação da comunidade escolar é estabelecida para a definição e

implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, inclusive para a eleição de diretor e vice-diretor da unidade. Tanto a definição dos grupos que compõe a comunidade escolar quanto as instâncias da gestão democrática estão definidas, respectivamente, nos capítulos II e IV da referida legislação (DISTRITO FEDERAL, 2012). Nenhum dos artigos faz menção às forças de segurança pública como partícipes da comunidade escolar, tampouco faz menção à possibilidade de aquelas forças comporem a equipe gestora da escola, cujo diretor e vice-diretor devem ser eleitos democraticamente pela comunidade escolar. Nesse sentido, é imperioso salientar que a Constituição Federal, em seu art. 144, atribui à segurança pública a responsabilidade pela preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, não cabendo as forças de segurança a responsabilidade de administrar escolas públicas (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019).

No entanto, aquilo que é constitucionalmente estabelecido como competência das forças de segurança [não obstante os limites que ali se impõem] é justamente o que se invoca no documento que implementa o CCMDF – a partir de um exercício hermenêutico forçado e claramente interessado – como justificativa para o emprego daquelas mesmas forças de segurança. Para além dos aspectos pedagógicos e do objetivo de oferecer uma educação de qualidade, os parâmetros de segurança e disciplina estão explicitados nos diversos documentos que instituem o CCMDF, como aqueles elencados no art. 2ª da Portaria Conjunta nº 9 (aumentar a disciplina e o respeito hierárquico, aumentar os parâmetros de segurança e melhorar os índices de criminalidade escolar e da região), bem como o objetivo de “construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

É curioso perceber que a busca pela ordem e pela incolumidade das pessoas e do patrimônio desloca a atuação das forças de segurança pública para o fazer diário das escolas, especialmente na composição das equipes de gestão e de servidores, que passam a ser responsáveis por monitorar a conduta disciplinar dos estudantes, não obstante o Distrito Federal contar com um batalhão especializado em policiamento escolar, responsável pela segurança *das escolas* e adjacências, e cujo efetivo, segundo matéria veiculada pela Agência Brasil, era de 914 policiais para o atendimento de 542 estabelecimentos de ensino em 1989, e em 2018, de 304 policiais para 1.250 escolas públicas e particulares (TOKARNIA, 2019). Apesar da clara diminuição do efetivo policial – que parece ser o problema, e não o aumento de escolas – a solução apontada para o problema da violência escolar foi deslocar o já reduzido efetivo de policiais para dentro da escola.

E foi justamente o problema da violência escolar que deu estofamento à criação de um *indicador de vulnerabilidade escolar*, criado pelas SSPDF e SEEDF, e a partir do qual o GDF escolheu as escolas onde a militarização seria levada a efeito. Esse indicador foi construído com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); no Mapa da Violência da PMDF, que mostra os índices de violência nos arredores das escolas; além da própria estrutura existente na escola. Embora não se conheça a pertinência desse indicador e sua validade metodológica, nenhum desses índices justifica a interferência das forças de segurança pública no cotidiano escolar, cuja atuação incide, preponderantemente, sobre a conduta dos alunos.

A propósito da violência em ambiente escolar, Bernard Charlot (2002) destaca a necessidade de analisarmos as várias dimensões em que ela [a violência escolar] se dá. E para enfrentá-la é necessário identificar, distinguir e conceituar essas várias dimensões. Assim, Charlot (2002) estabelece os conceitos de “violência *na* escola” (que acontece no interior da escola e não se vincula à natureza e às atividades institucionais), “violência *à* escola” (ligada à natureza e às atividades da instituição e praticada contra a escola e seus representantes) e “violência *da* escola” (violência institucional e simbólica provocada pela instituição, por meio de seus agentes, contra os alunos).

Estas distinções são importantes para entender quais são as causas, os modos e os atores da violência escolar em todas as suas dimensões, e para ajudar a estabelecer as relações entre elas, por exemplo, entre a violência *à* escola e a violência *da* escola. Além disso é importante compreender o contexto social no qual a escola está inserida, visto que ela não é uma instituição isolada dentro de uma comunidade, e por isso é afetada pelas relações e conflitos sociais estabelecidos no seio da comunidade da qual faz parte.

Ainda segundo o autor, a “violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p.436). Sob essa perspectiva, torna-se um contrassenso desconsiderar a atuação das forças de segurança sobre as outras diversas variáveis que incidem no cotidiano das escolas – e o uso do índice de violência nos arredores da escola e a contraditória diminuição da atuação do batalhão escolar é prova disso – e fazer com que o foco da militarização das escolas recaia sobre o disciplinamento e controle dos alunos.

Assim, o que a concepção estabelecida pelo modelo de militarização das escolas demonstra é que a melhoria da educação – e da segurança pública – está diretamente relacionada

à necessidade do disciplinamento e controle do corpo discente para que a comunidade escolar tenha um ambiente seguro. Os alunos são os alvos diretos de toda modificação do fazer diário da escola, são deles os corpos que devem ser doutrinados, controlados, obedientes e normatizados, pois a exemplo do antigo código de menores, são eles os possíveis delinquentes, transgressores e produtores da violência, já que as demais dimensões que afligem as questões relacionadas a violência nas escolas não são levadas em consideração.

Tal conduta para com os alunos é amparada pelo regramento do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, aprovado pela Portaria Conjunta N° 11 (2019b), constituído pelo Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar, o Manual do Aluno, o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional. E com base nesses documentos que se funda o pressuposto de que a militarização das escolas nega direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes. E esse entendimento fica mais claro quando examinamos tais documentos utilizando como chave analítica os direitos e garantias de crianças e adolescentes estabelecidos nas legislações nacionais e internacionais e consolidados na doutrina da proteção integral.

O Regimento Escolar (2019c) regulamenta a organização pedagógica-administrativa e disciplinar dos CCMDf. Interessa-nos aqui as prescrições contidas em alguns artigos do referido documento, a começar pelo art. 3º, que institui os princípios e a finalidades dos CCMDf. Não obstante constarem ali valores importantes como respeito aos direitos humanos, ética, cidadania, dentre outros, os valores que figuram como entrada – um primeiro princípio a ser observado, portanto – no referido artigo são afetos ao militarismo: hierarquia e disciplina, patriotismo e cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 5-6), estando este último, conforme a apresentação do texto sugere, subordinado ao patriotismo.

O art. 4º versa sobre a liberdade pedagógica, cuja garantia se dá pela:

- I – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IV – liberdade pedagógica sob supervisão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- V – permeabilidade da Secretaria de Estado de Segurança Pública na liberdade pedagógica, atuando na Gestão Disciplinar e no enfrentamento da violência no ambiente escolar;
- VI – promoção de uma cultura de paz e pleno exercício da cidadania,
- VII – respeito e reverência ao professor;
- VIII – coparticipação, equilíbrio e harmonia nas decisões de aperfeiçoamento e extensão do projeto;
- IX – atuação do professor dentro de sua área do conhecimento sem interferências externas, com autonomia didático-pedagógica. (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 6).

Chama a atenção, entretanto, o disposto no inciso V, que na prática autoriza a interferência das forças de segurança que atuam na escola no fazer pedagógico, sob o pretexto de enfrentamento da violência escolar, muito embora os incisos IV e IX garantam exatamente o contrário. Some-se a essa contradição uma outra: a assimetria entre os poderes hierárquicos das duas gestões, pedagógica e disciplinar, visto que a Portaria Conjunta N° 9 estabelece a igualdade entre elas, mas nenhum dos dispositivos regulatórios precedentes faculta a prerrogativa da interferência da gestão pedagógica na gestão disciplinar. Pelo contrário, o art. 31 do Regulamento Disciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2019d) atribui exclusivamente aos cargos exercidos pelos agentes das forças de segurança a competência para aplicação das medidas disciplinares, exceção feita ao Conselho de Ensino Disciplinar, do qual participa quatro membros da gestão pedagógica-administrativa, mas que está sob a presidência do Comandante Disciplinar da escola.

Quanto à gestão disciplinar, são os arts. 15 a 19 e 22 a 29 do Regimento Escolar que regulam a atuação dos cargos que compõem a Direção Disciplinar, responsável por aquela gestão. A despeito da evidente adjetivação das escolas – militares – são nesses artigos que se atribui expressamente aos servidores militares o exercício daqueles cargos. De acordo com o Parágrafo Único do art. 15, “A Direção Disciplinar é exercida pelo Comandante Disciplinar e pelo Subcomandante Disciplinar, em colaboração com o Supervisor Disciplinar e de Atividades Cívico-Cidadãs, Instrutores e Monitores.” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 13).

São atribuições gerais do Comandante Disciplinar, conforme o art. 16, “organizar, superintender, coordenar e controlar as questões inerentes ao desenvolvimento de virtudes sociais, como *disciplina*, respeito, honestidade, tolerância, justiça, resiliência, dentre outras, no ambiente escolar.” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 13, grifo nosso). Dentre as suas atribuições específicas, importa-nos aqui aquelas contidas nos incisos II, VIII, XIII, XIV e XV do art. 17, a saber:

[...]

II - *estabelecer mecanismos necessários à manutenção da ordem e disciplina, dentro ou fora dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal;*

[...]

VIII - *supervisionar, coordenar e controlar as atividades disciplinares do corpo discente;*

XIII - *exercer o poder disciplinar, nos limites do Regulamento Disciplinar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal;*

XIV - *aplicar todas as medidas disciplinares cabíveis, assegurando o contraditório e a ampla defesa, observado o Regulamento Disciplinar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal;*

XV - *promover a revista individual dos bens de aluno matriculado e em contexto de aprendizagem, nos casos de fundados indícios de infrações penais ou de atos infracionais previstos na legislação*, devendo, quando necessário, solicitar o apoio policial;

[...] (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 13-14, grifos nossos).

Além do Comandante disciplinar e do Subcomandante Disciplinar, a quem cabe auxiliar e substituir aquele, há ainda o Supervisor Disciplinar e de Atividades Cívico-Cidadãs e o Instrutor/Monitor. Ao primeiro, cabe supervisionar e coordenar a equipe de monitores e instrutores e orientar as diretrizes disciplinares conforme os regramentos das CCMDf, além de “coordenar as atividades extraclasse, executadas, preferencialmente no contraturno, *como ordem unida*, musicalização, profissionalização, atividades de promoção da cidadania e civismo ou atividades desportivas.” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 16-17, grifo nosso). Dentre suas atribuições específicas, constantes do art. 23, destacam-se a do inciso VI, “*comunicar* a seus superiores eventuais sinais de *alterações comportamentais*” e inciso VII, “*aplicar as medidas disciplinares aos educandos* que incidirem em faltas disciplinares previstas no Regulamento Disciplinar” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 17, grifos nossos). O Supervisor Disciplinar e de Atividades Cívico-Cidadãs conta ainda com o apoio de um Assessor Disciplinar e um Assessor de Atividades Cívico-Cidadãs, conforme o art. 24 do Regimento Escolar.

Restam ainda os Instrutores/Monitores, que além de ministrar as instruções específicas e necessárias às atividades ministradas nos CCMDf, são responsáveis por garantir que sejam cumpridos os preceitos disciplinares constantes do Regulamento Disciplinar, do Regulamento de Uniformes e Regimento Escolar, conforme o art. 25 deste último (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Dentre as atribuições específicas dos Instrutores, destaca-se o inciso VII do art. 26, “orientar os discentes a respeito da apresentação individual no que se refere ao Regulamento de Uniforme” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.18); e dentre as atribuições específicas do Monitor, descritas no art. 27, destacam-se os seguintes incisos:

I – apoiar o Supervisor Disciplinar quanto à disciplina dos educandos;

[...]

III - cumprir e fazer cumprir as normas e ordens existentes no Colégio Cívico Militar;

IV – *registrar atos de indisciplina* mediante anotações do fato observado - FO na ficha de observação e encaminhando-o ao Supervisor Disciplinar para conhecimento e deliberação;

V - *fazer com que seus educandos cumpram o previsto nos regulamentos* referente às honras e sinais de respeito: continência da tropa, continência à Bandeira, ao Comandante Disciplinar e demais militares;

VI - *ministrar Instrução Militar prática (Ordem Unida)* aos educandos das turmas sob seu comando;

VII - *fiscalizar o cumprimento das prescrições relativas à apresentação individual específica para educandos no que se refere ao uniforme, maquiagem, unhas, cabelo, acessórios e outros elementos, conforme Regulamento de Uniformes*;



[...]

XI - *fiscalizar o trânsito de educandos nas imediações do colégio;*

[...]

XIV - *fiscalizar a conduta dos educandos de acordo com o regulamento disciplinar.*  
(DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 18-19, grifos nossos).

Vê-se então que a competência para execução de toda a normativa disciplinar está concentrada nas mãos de militares, e que os quadros pedagógico-administrativos não têm qualquer ingerência sobre questões disciplinares, podendo, inclusive, sofrer interveniência nas atribuições que lhe cabem. Nesse sentido, o inciso IV do art. 7º do Regimento Escolar, que trata da Gestão Democrática dos CCMDf, assegura a autonomia da Gestão Disciplinar-Cidadão enquanto um princípio, ao passo que igual tratamento não é dispensado à Gestão Pedagógico-Administrativa.

Relativamente à Gestão Democrática dos CCMDf, o Regimento Escolar, em seu art. 8º, elenca os mecanismos de participação, quais sejam:

- I - Direção e Vice-Direção Pedagógico-Administrativa;
- II – Direção e Vice-Direção Disciplinar;
- III - Órgãos Colegiados:
  - a) Assembleia Geral Escolar
  - b) Conselho Escolar
  - c) *Conselho de Ensino Disciplinar*
  - d) Conselho de Classe
  - e) Grêmios Estudantis” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 8, grifo nosso)

É curioso perceber que o novo rol de mecanismos, além de suprimir instâncias de participação previstos na Lei nº 4.751, de 2012, que compõem os Órgãos Colegiados, como a Conferência Distrital de Educação, o Fórum Distrital de Educação e o Conselho de Educação do Distrito Federal, introduz um novo mecanismo: o Conselho de Ensino Disciplinar.

Consoante o art. 48 do Regimento Escolar, o Conselho de Ensino Disciplinar é um órgão “de natureza consultiva e deliberativa e tem por finalidade acompanhar, avaliar e deliberar sobre assuntos relativos à conduta de alunos do CCMDf, *com vistas à melhoria dos processos disciplinar e pedagógico*” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 28, grifo nosso); ou seja, é voltado exclusivamente para o controle disciplinar dos alunos, não só como um meio, mas também como um fim. O Conselho de Ensino Disciplinar é composto por membros de ambas as gestões (pedagógico-administrativa e disciplinar-cidadã), tem como presidente o Comandante Disciplinar, conforme já mencionado, e suas atribuições e limites de atuação não são apresentados de forma transparente.



Quanto ao Grêmio Estudantil, o Regimento Escolar, no art. 49, reconhece a sua atuação e estabelece suas atribuições. No entanto, o § 4º faz vedações a atividades políticas-partidárias que prejudiquem o livre funcionamento da escola e estabelece, no § 5º, que a inobservância do parágrafo anterior implica no não reconhecimento da legitimidade do grêmio (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Ao largo da natureza da vedação, importa aqui o ato derogatório contidos nos parágrafos. Estes dois dispositivos não encontram nenhum respaldo nas normativas legais que lhe antecedem, pois tanto a Lei Federal nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 quanto a Lei Distrital nº Lei nº 4.751, de 2012, que dispõem sobre os Grêmios Estudantis, afirmam que os grêmios são entidades *autônomas* de organização do corpo estudantil (BRASIL, 1985, art. 1º; DISTRITO FEDERAL, 2012, art. 36), donde se infere que os grêmios não estão sujeitos a interferência de *nenhum* outro ator da comunidade escolar, o que deveria incluir os militares que integram as CCMDf.

Ademais, a participação é um pressuposto do princípio da Gestão Democrática garantida pelo inciso VI do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a escola deve garanti-la criando condições para a participação de trabalhadores, gestores, familiares e estudantes, tanto no seu dia a dia quanto nas definições de seu projeto político pedagógico (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019). E se aqui a participação é um pressuposto, na Convenção sobre os Direitos da Criança ela é um princípio fundamental que deve reger toda e qualquer política destinada a crianças e adolescentes, porque ela [a participação] se constitui como um eixo central para a conformação dos sistemas de garantias nos países, do qual a escolas, juntamente com outras instâncias de promoção e proteção de políticas para a infância fazem parte.

Com isso, é fundamental que se reconheça crianças e adolescentes como atores políticos e se garanta a sua participação nas decisões que o afetam e que afetam o ambiente escolar. A regra, pois, não deveria ser criar óbices para o exercício da participação e cidadania nos moldes daqueles impostos pelo Regimento Escolar dos CCMDf – sobretudo porque os grêmios, enquanto associação de interesse coletivo, têm demandas políticas (num sentido lato) –, limitando e tutelando as ações de crianças e adolescentes, e inviabilizando a participação e autonomia de organização.

Por fim, o Regimento Escolar institui em seu art. 229 que o “Regime Disciplinar será regulado em diploma próprio denominado Regulamento Disciplinar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 82-83), além de ratificar, no § 1º, a atribuição exclusiva de tal regime à Direção Disciplinar.

O Regulamento Disciplinar (2019d) dos CCMDf, conforme se depreende do art. 1º, tem como foco de intervenção o aluno, com o objetivo de especificar e classificar as suas faltas disciplinares, bem como definir quais medidas disciplinares devem ser tomadas, a fim de estabelecer uma uniformidade dos critérios a serem aplicados (DISTRITO FEDERAL, 2019d). É recorrente no regulamento [como nas demais normativas do CCMDf] a justificação da disciplina pelo caráter educativo, como nos arts. 2º, 4º e 12º. Neste último, a medida disciplinar é caracterizada como “a *penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, da moral e dos bons costumes, elementos básicos indispensáveis à formação integral do aluno e ao pleno exercício da cidadania.*” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 5, grifo nosso). Mais uma vez a disciplina escolar é elencada como o primeiro elemento a ser preservado, seguido de conceitos subjetivos como “moral” e “bons costumes”.

São as faltas disciplinares, classificadas entre leves, médias e graves, conforme o art. 7º, e descritas no Anexo I do Regulamento Disciplinar, que ensejam em medidas disciplinares, que são gradativas e aplicadas conforme a falta cometida. Dentre as medidas disciplinares previstas nos cinco incisos do art. 12, “I – Advertência oral; II – Advertência escrita; III - Suspensão de sala de aula; IV - Ações educativas; V - Transferência educativa.” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 5), chama a atenção a “ação educativa” e a “transferência educativa”.

As Ações Educativas, conforme o art. 17, podem ser práticas relacionadas a preservação ambiental ou ação social, reparação do dano ou realização de atividade pedagógica curricular. Com exceção desta última, as demais medidas devem ser aplicadas mediante a assinatura voluntária de Termo de Ajustamento de Conduta Escolar pelo aluno ou pelos responsáveis, e pelo Comandante Disciplinar. Frise-se que *assinatura voluntária* é mera formalidade redacional, pois a recusa pode ensejar outra medida grave, inclusive a transferência do aluno. Consoante o Regulamento Disciplinar, trata-se um meio alternativo, extrajudicial, de solução de conflitos, com o objetivo de unirem esforços para melhorar a conduta do aluno, podendo estabelecer a forma de reparação dos danos causados e a ação social que deverá ser desenvolvida no ambiente escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019d). Inexplicavelmente, e sem explicitar com que objetivos, uma cópia do Termo de Ajustamento de Conduta deverá ser encaminhada ao Conselho Tutelar e à Promotoria da Infância e Juventude, conforme prevê o § 4º do art. 22 do Regulamento Disciplinar. O problema posto aqui é a ilimitada discricionariedade de que se servem o comandante e o subcomandante disciplinar para aplicar as medidas, dado que não há critérios bem definidos para apreciação da falta cometida e para a aplicação de medida proporcional. Em outras palavras, a pena é submetida à vontade de quem a aplica.

Já a medida de transferência educativa, conforme o art. 30, “é a *movimentação* do aluno para outro estabelecimento de ensino, com a finalidade de lhe proporcionar melhor desenvolvimento educacional, bem como a sua proteção integral, física e psicológica.”. (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 10, grifo nosso). É importante salientar que esta transferência é aplicada em casos de infrações graves ou reincidência de transgressões de qualquer natureza, bem como quando o aluno atinge a gradação comportamental *incompatível* (grau abaixo de 2 em uma escala de 0 a 10), podendo ocorrer ainda caso o Termo de Adequação de Conduta seja descumprido ou não seja aceito. Toda transferência deve ser deliberada pelo Conselho de Ensino Disciplinar da escola.

Esta medida, por seu caráter excludente e alicerçado sobretudo no quesito disciplina, exime os CCMDf da responsabilidade pela integralidade do processo educativo dos alunos, e o seu caráter meramente punitivo— embora se alegue como finalidade proporcionar melhor desenvolvimento educacional, proteção integral, física e psicológica — é incompatível com a perspectiva de um sistema público e universal de educação, que tem o dever de garantir a cada criança e adolescente o direito à educação pública e de qualidade. Ademais, estabelece a hierarquização das escolas dentro do sistema público de ensino, uma vez que movimenta [seletivamente] os alunos considerados inadequados aos CCMDf, e pelo seu caráter subjetivo, pode estimular a evasão e o abandono escolar.

A propósito da adequação ou não adequação do aluno, sua caracterização se dá, principalmente, pelo comportamento — conforme o art. 45 do Regulamento Disciplinar —, medido em grau numérico, a saber: excepcional: grau 10,0, ótimo: grau 9,0 a 9,99, bom: grau 7,0 a 8,99, regular: 5,0 a 6,99, insuficiente: grau 2,0 a 4,99 e incompatível: grau abaixo de 2,0 (DISTRITO FEDERAL, 2019d). Ao se matricular no CCMDf, o aluno é classificado no Bom Comportamento, com grau 8. As medidas disciplinares às quais for submetido o aluno incidiram negativamente sobre o cálculo do comportamento, e os elogios e as médias escolares incidiram positivamente. Desta forma, é a classificação comportamental-disciplinar e não a evolução educativo-pedagógica que mede a adequação do aluno ao CCMDf, sendo determinante para a sua permanência na escola. Neste quesito, o princípio da não discriminação não só é ignorado como também cria um sistema discriminatório de classificação dos alunos.

Dentre a lista de faltas disciplinares (arroladas no Anexo I do Regulamento Disciplinar) que culminam em medidas disciplinares e, conseqüentemente, impactam na gradação do comportamento do aluno, observa-se que os comportamentos comuns aos adolescentes, como a utilização de acessórios (piercings, brincos, alargadores, boné, capuz e adereços diversos),

sentar-se ao chão, conversar durante as atividades etc., são caracterizados como de natureza leve.

No que concerne às faltas de natureza leve, chama a atenção a de número 17, do Anexo I, “Não levar ao conhecimento de autoridade competente falta ou irregularidade que presenciar ou de que tiver ciência” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 20). Este tipo de medida, pela sua natureza coercitiva, tende a condicionar crianças e adolescentes a denunciar condutas inadequadas, à revelia do processo educativo, não por entenderem que aquelas condutas são prejudiciais ao bem coletivo, do qual também fazem parte, senão porque podem ser punidas. De partida, essa punição constitui uma medida não protetiva, portanto uma violação de direitos.

Aos alunos também podem ser imputadas faltas de natureza média quando, por exemplo, mantiverem “contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, beijos etc.) quando devidamente uniformizado, dentro do CCMDf ou fora dele” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 21). Ao proibir e punir manifestações de afeto na escola, o que se nega aos adolescentes são manifestações próprias e acordes ao seu processo de desenvolvimento, em especial a construção e o entendimento da sexualidade humana, eximindo-se, assim, de utilizar o processo educativo de forma produtiva.

Há ainda outras faltas disciplinares que caracterizam o cerceamento do direito à livre manifestação, por conseguinte, da participação de crianças e adolescentes. Pelo Regulamento Disciplinar, constituem faltas graves, por exemplo:

83. Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome da CCMDf ou que prejudique o bom andamento das aulas e/ou a avaliações;

[...]

86. Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando na unidade escolar, em manifestações de natureza política.

[...]

89. Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da unidade escolar, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a disciplina e/ou o moral ou de cunho político-partidário. (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 24).

Não obstante a subjetividade, ou antes, a falta de objetividade do que seja “natureza política” e “moral”, por exemplo, punir tais práticas é uma violação flagrante dos direitos de crianças e adolescentes, porque atinge, mais uma vez, o direito à participação. Mais. A cidadania – tão fortemente preconizada nas normativas dos CCMDf –, entendida como o conjunto de direitos civis, sociais e políticos de que goza um cidadão, não pode prescindir, para a sua construção, do debate e da livre manifestação, política, por suposto, nos espaços públicos e entre as coletividades. Daí porque não resta outra conclusão senão a de que a discricionariedade do poder disciplinar [e disciplinador] dos CCMDf silenciam crianças e adolescentes.

Ainda sobre as faltas disciplinares, percebe-se que muitas delas estão relacionadas a apresentação pessoal (aparência) e utilização adequada dos uniformes. Por isso foi estabelecido para os CCMDf um Regulamento Básico de Uniforme (2019e), que além de vedar a utilização de acessórios e peças de vestuários alheios ao que estiver regulamentado, estabelece os padrões para corte de cabelo, barba, maquiagem, adereços etc. Quanto a apresentação, merece destaque a observação de que “questões atinentes às características de identidade podem ser admitidas por decisão da equipe gestora da CCMDf” (DISTRITO FEDERAL, 2019e, p. 17). Dessa observação depreende-se que questões de apresentação que se relacionem, sobretudo, com identidades étnico-raciais [e a observação diante da representação de uma aluna negra com tranças e coque não deixam margem para dúvidas] são, em princípio, proibidas, e devem ser submetidas à equipe gestora do CCMDf.

Aqui parece ser onde mais claramente o princípio da igualdade e da não discriminação é violado, pois características representativas de identidade e que demonstram o pertencimento a um grupo étnico ou racial não podem ser objeto da discricionariedade dos gestores de escolas públicas. Como servidores públicos, deveriam antes zelar pelo cumprimento da Convenção sobre os Direitos da Criança, da qual o Estado Brasileiro é signatário, respeitando as prescrições contidas no Artigo 8, a saber:

1. Os Estados Partes se comprometem a *respeitar o direito da criança de preservar sua identidade*, inclusive a nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferências ilícitas.
2. Quando uma criança se vir privada ilegalmente de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade, os Estados Partes deverão prestar assistência e proteção adequadas com vistas a restabelecer rapidamente sua identidade. (BRASIL, 1990b, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido pode-se invocar o art. 17 do ECA, que preconiza que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 1990a). Não resta dúvida, portanto, que os mecanismos que valorizem e reforcem as identidades, e por consequência, a diversidade, deveriam ser a regra, e não a exceção.

Ao analisar os documentos que estabelecem o regimento para o funcionamento dos CCMDf, pode-se observar que a disciplina é o eixo ao redor do qual gravita toda a sua concepção de funcionamento. E diante dessa constatação, é inevitável não recorrer, ainda que de maneira sintética, às formulações teóricas de Michel Foucault acerca dos processos correccionais e disciplinares. Em *Vigiar e punir* (1998), partindo de uma farta pesquisa

documental, Foucault analisa o desenvolvimento da legislação penal ao longo do processo histórico, bem como os modelos coercitivos e punitivos implementados pelos que detinham o poder político para reprimir a delinquência.

Dentre as estratégias adotadas, a disciplina é destacada como uma forma eficaz de controle dos corpos. Segundo o autor, o corpo tem sido objeto e alvo de poder, desde a época clássica, daí ter-se dispensado atenção especial “ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 1998, p.117).

Na idade moderna, são as disciplinas, enquanto métodos, que controlam as ações do corpo, sujeitam constantemente suas forças para que sejam úteis e dóceis (FOUCAULT, 1998). Assim, o mesmo mecanismo que torna o corpo mais obediente também o torna mais útil [e vice-versa]. E nessa lógica o corpo humano compõe igualmente um aparato de poder e política, e a partir da disciplina os corpos são docilizados, “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1998, p. 119). Assim, “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1998, p. 119).

Ainda para Foucault, a disciplina vai atuar no detalhe, organizando a distribuição e os lugares dos indivíduos no espaço, configurando este próprio espaço; estabelecendo o controle das atividades, os horários, os tempos para as atividades, a eficiência; a composição das forças; ou seja, a “disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 1998, p. 138)

Mas para que o processo de disciplinamento seja exitoso, é imperioso que se estabeleça uma vigilância hierárquica, que controle, por meio da observação dos indivíduos, os seus comportamentos. Também é necessário estabelecer uma sanção normalizadora – um “pequeno mecanismo penal”, nas palavras de Foucault – que funcione em relação a penalidades e castigos para a correção dos comportamentos que fogem do alcance das leis, dada a irrelevância do ponto de vista do macrosistema, mas que é importante serem controlados nos microssistemas. Por fim se estabelece o exame, a prova, que “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1998, p. 154).

Para além da atuação nos microespaços, a disciplina se estabelece como um poder que age na multiplicidade humana, de forma a impor um processo de individualização dos excluídos, por meio de um controle binário (louco não louco; marginal não marginal - e porque

não dizer, adolescente e menor [não adolescente]) e de uma determinação coercitiva que estabelece uma divisão, uma repartição muito bem definida entre os indivíduos.

Para conter o poder que se constitui da própria multiplicidade humana, a disciplina deve atuar de forma discreta, com o menor dispêndio possível, nas relações intrínsecas que advêm daquela multiplicidade. Assim ela deve extrair a sua utilidade máxima, ao mesmo tempo em que limita o seu poder, fixando regras, estabelecendo hierarquias e processos de separação e de imobilidade por meio da vigilância hierárquica, do registro contínuo, do julgamento e da classificação perpétua. (FOUCAULT, 1998). Foucault chama a atenção para o fato de que mesmo que os sistemas jurídicos busquem a construção de um sistema de direitos constituído por princípios igualitários, tal sistema é sustentado nos espaços cotidianos, dos micropoderes, por formas desiguais e assimétricas que constituem as disciplinas. Dessa forma,

enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direitos, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam e distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite desqualificam e invalidam.” (FOUCAULT, 1998, p.183)

A propósito disto, os princípios éticos que norteiam a conduta dos militares que atuam nos CCMDs, conforme o art. 5º do Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019c), são o respeito aos Direitos Humanos; a proteção à dignidade humana; o zelo pelos direitos fundamentais de toda a comunidade escolar, sem distinção de raça, cor, etnia, religião, gênero, orientação sexual, condição social e econômica ou procedência nacional e o respeito à diversidade. Dentre os deveres dos militares elencados no art. 6º, destacam-se os seguintes:

- I - servir a comunidade escolar e proteger todas as pessoas contra atos ilegais;
- II - defender a criança e o adolescente, levando-se em conta a condição de pessoa em desenvolvimento;
- III - salvaguardar toda a comunidade escolar de toda forma de violência ou vulnerabilidade social;
- IV - atuar, de forma a salvaguardar contra qualquer forma de atentado, por ação ou omissão, ou negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão a qualquer membro da comunidade escolar;
- V - promover a igualdade de condição de acesso e permanência na escola a todos, dando-se atenção especializada aos portadores de deficiência;
- VI - possibilitar o preparo da criança e do adolescente ao exercício da cidadania, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa;
- VII - propiciar um ambiente escolar saudável para o exercício pedagógico adequado à atuação de professores, coordenadores e instrutores;
- VIII - incentivar às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;
- IX - fomentar o direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 6-7)



Todos esses direitos e garantias, apresentados no início do Regimento Escolar – mas trazidos propositalmente para o fim deste trabalho –, mostram-se contraditórios quando se opera o recorte de viés disciplinar no mesmo regimento e nos demais regimentos dos CCMDf, tal qual a proposição de Foucault, da igualdade de direitos sustentada pela desigualdade. Sendo assim, a disciplina, sob o disfarce das garantias e dos direitos, é a finalidade última a ser alcançada pela militarização das escolas públicas. Ao fim e ao cabo, o disciplinamento se dá pelo silenciamento e pela negação de direitos de crianças e adolescentes, mesmo que afirme a existência daqueles direitos.

De resto, a disciplina se assenta sobre a *severidade*, esse pretensão ideal da educação que é totalmente equivocado, como vaticina Adorno (2006), e almeja-la como objetivo

significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la. (ADORNO, 2006, p. 128).

Aplicado tal raciocínio ao modelo dos CCMDf, a longo prazo, o resultado pode ser a naturalização da supressão de direitos e garantias fundamentais, não só de crianças e adolescentes, mas de todos. É preciso, pois, que as garantias e direitos encontrem no seu exercício efetivo a ferramenta para a sua perenidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu mostrar em que medida o modelo de escolas cívico-militares é inadequado e compromete a garantia de direitos de crianças e adolescentes. E foi partindo da importância que a regulamentação dos CCMDf dá à disciplina que buscamos alcançar os fins aqui pretendidos. Assim, nos valem das partes contidas nos regimentos e regulamentos de implementação dos CCMDf que tratam especificamente da disciplina para a nossa análise. Obviamente, pelos limites do nosso trabalho, não se pretendeu esgotar a discussão sobre o impacto desse modelo de escola, mas abrir um flanco para discutir tanto o próprio modelo quanto o seu impacto sobre as políticas voltadas para a infância e a adolescência.

Dessa forma, o que se percebeu foi que a proposta do GDF, além de incorrer em várias violações de direitos ao não reconhecer os princípios estruturantes que devem constituir o



sistema de garantias de direitos de crianças e adolescentes, do qual a escola faz parte, resgata o modelo disciplinar e correccional instituído pelo antigo código de menores, impondo a crianças e adolescentes a normatização, o controle e o silenciamento dos seus corpos sob o pretexto da “proteção”, porque os enxerga como possíveis delinquentes.

É sobre o controle dos corpos dos alunos das escolas cívico-militares que se organiza toda a prática escolar, inclusive sujeitando e subordinando o corpo docente e a prática pedagógica à lógica correccional e disciplinar, pois nessa lógica, é corrigindo e disciplinando que se alcança bons resultados na educação.

Diante deste modelo, as identidades, as diversidades, as subjetividades que compõem o processo pedagógico da educação pública são suprimidas e reduzidas a uma única forma de *ser* e *estar* no mundo, retirando dos alunos a condição de sujeitos da sua própria história com plenos direitos assegurados e transformando-os em objetos sobre os quais o Estado intervém. Àqueles que não se adequam, resta a exclusão. E nisso reside o modelo seletivo das escolas cívico-militares, o que vai na contramão do princípio da igualdade e da não discriminação.

Não bastasse as opiniões de crianças e adolescentes não terem sido consideradas tanto na construção quanto na implementação de um modelo escolar que afeta diretamente suas próprias vidas – e isso já se caracteriza como violação de direitos –, pouco ou nenhum mecanismo de participação lhes permitem incidir enquanto sujeitos de direitos nas escolas cívico-militares. Disso decorre a constatação de que o interesse superior da criança foi ignorado em detrimento de interesses outros, e a liberdade de expressão e participação, constituintes do processo de construção da cidadania, não foram respeitados, daí o silenciamento.

Portanto, os colégios cívico-militares são o retrato de uma política que apresenta, em sua essência, modelos já superados pelo arcabouço normativo dos direitos da criança e do adolescente. Paulo Freire já nos advertira que “o obstáculo maior que enfrentamos e temos que enfrentar para realizar a mudança da cara da escola é o ideológico. Não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias” (apud MENDONÇA, 2019, p. 622). Por isso, passados 30 anos do ECA, é importante que atentemos para modelos que, sob o manto da “proteção”, instituem, na prática, modelos correccionais e tutelares que retiram das crianças e dos adolescentes a sua condição de sujeito de direitos em fase peculiar de desenvolvimento.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7398.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de,graus%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de,graus%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, [1990b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 23 fev. 2020.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección**. Washington .D.C.: CIDH, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei\\_4751.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html). Acesso em: 18 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado Segurança Pública; Secretaria de Estado de Educação. Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019. [Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências]. **Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal**, [2019a] Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/ssp\\_see\\_poc\\_9\\_2019.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/ssp_see_poc_9_2019.html). Acessado em: 25 out. 2019

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado Segurança Pública; Secretaria de Estado de Educação. Portaria Conjunta nº 11, de 04 de junho de 2019. [Dispõe sobre a transição de gestão administrativa da Subsecretaria do Sistema Penitenciário da Secretaria de Estado de

Segurança Pública para a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, em razão do Decreto n. 40.833, de 26 de maio de 2020]. **Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal**, [2019b]. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1f0ccd68c9d04f7e937612f4513ea5b3/Portaria\\_Conjunta\\_11\\_04\\_06\\_2020.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1f0ccd68c9d04f7e937612f4513ea5b3/Portaria_Conjunta_11_04_06_2020.html). Acesso em: 25 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado Segurança Pública; Secretaria de Estado de Educação. **Regimento escolar dos colégios cívico-militares do Distrito Federal da rede pública de ensino**. Brasília: Secretária de Estado de Educação, 2019c. 84 p. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regimento\\_Escolar\\_dos\\_CCMDF.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regimento_Escolar_dos_CCMDF.pdf)

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado Segurança Pública; Secretaria de Estado de Educação. **Regulamento disciplinar**. Brasília: Secretária de Estado de Educação, 2019d. 24 p. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento\\_Disciplinar\\_CCMDF.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento_Disciplinar_CCMDF.pdf)

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Nossa Rede. **Gestão Compartilhada**, Brasília, 5 nov. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado Segurança Pública; Secretaria de Estado de Educação. **Regulamento básico de uniformes**. Brasília: Secretária de Estado de Educação, 2019e. [18] p. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/REGULAMENTO\\_Basico\\_de\\_Uniforme\\_CCMDF\\_-1.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/REGULAMENTO_Basico_de_Uniforme_CCMDF_-1.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

FALEIROS, Eva T. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império, *In: In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636 set/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1039>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039/pdf>. Acesso em: 20 set. 2019

RICARDO, Luis. Intervenção militar e rejeitada em Planaltina. **Sindicato do Professores do Distrito Federal**, Brasília-DF, 11 ago. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/intervencao-militar-e-rejeitada-em-planaltina/>. Acesso em 22 nov. 2019.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. *In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Amais, 1995, p 99-169.

TAHAN, Lilian; EUGÊNIA, Maria. Ibaneis implementará gestão compartilhada com a PM nas escolas que rejeitaram modelo. **Metrópoles**, Brasília-DF, 18 ago. 2019. Grande Angular.



Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas-blogs/grande-angular/ibaneis-implementara-gestao-compartilhada-com-a-pm-nas-escolas-que-rejeitaram-modelo>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TOKARNIA, Mariana. Batalhão Escolar: dentro e fora dos colégios. **Empresa Brasil de Comunicação**, Brasília, 11 fev. 2019. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-02/batalhao-escolar-dentro-e-fora-dos-colegios#>. Acesso em: 17 nov. 2019.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96483>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483/55499>. Acesso em 13 fev. 2020.